

**Didactique de l'intercompréhension et compétence inter-
actionnelle.
Penser l'intégration des approches.**

Resumo

Este artigo define a noção de competência internacional, baseada na « *primum relationis* » que considera que toda a interação linguística e, de uma forma mais geral, toda a ação, é determinada pelas relações sociais no seio das quais se realiza. Sobre esta base teórica, propomos uma tipologia das tarefas, que inclui tarefas didáticas visando o desenvolvimento de uma competência linguística ou mesmo comunicativa, tarefas-alvo ou de repetição que têm por objectivo a aquisição de uma competência interacional e tarefas da vida real que fazem entrar o aprendente no mundo do utente da língua. Seguidamente, o artigo mostra que esses diferentes tipos de tarefas estão presentes individualmente nos diferentes projetos sobre Intercompreensão e apela à conceção de material didático que alie de forma reflexiva e sistemática as diferentes abordagens escolhidas pelos projetos referidos.

Palavras-chave: didática das línguas, abordagem interacional, tarefa, intercompreensão.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag definiert den Begriff der interaktionalen Kompetenz auf der Basis des « *primum relationis* », das besagt, dass jede sprachliche Interaktion sowie jede Handlung durch die sozialen Beziehungen bestimmt werden, in denen sie stattfinden. Von dieser Theorie ausgehend wird eine Typologie von *Tasks* vorgestellt, die folgende komplementäre Task-Typen berücksichtigt: didaktische *Tasks*, die hauptsächlich auf die Entwicklung einer linguistischen bzw. kommunikativen Kompetenz abzielen, realitätsbezogene Aufgaben, deren Ziel der Erwerb einer aktionalen bzw. interaktionalen Kompetenz ist, und schließlich *Real-World-Tasks*, in denen die Lernenden zu aktiven SprachnutzerInnen werden. Der Beitrag zeigt, dass diese drei

Aufgabentypen einzeln in den verschiedenen Interkomprehensionsprojekten vertreten sind, und endet mit einem Aufruf, didaktisches Material zur Interkomprehension zu entwickeln, das systematisch und sinnvoll die unterschiedlichen Ansätze verbindet, um die mehrsprachige interaktionale Kompetenz der Lernenden zu fördern.

Schlüsselwörter: fremdsprachendidaktik, interaktionaler ansatz, tasks, interkomprehension.

Introduction

Si, en Allemagne, l'intercompréhension a réussi à pénétrer dans les systèmes scolaires, dans le *land* de la Sarre notamment (Reisner 2012), ce n'est de loin pas encore le cas dans la grande majorité des pays européens – et au-delà de l'Europe. Si des projets émergents et des actions récentes de formation visent des publics variés, tels que les détenus d'établissements pénitentiaires, le personnel d'aéroport ou les académies maritimes (Capucho 2011), on est cependant encore loin d'avoir atteint une forte pénétration de l'intercompréhension dans le monde de l'enseignement/apprentissage des langues.

Cet article ne prétend pas expliquer pourquoi une façon innovante d'aborder les langues n'arrive pas à percer et à être intégrée dans les textes officiels des établissements d'enseignement. Il entend seulement s'interroger sur la relation qu'entretiennent les approches didactiques en intercompréhension avec l'idée de développement d'une compétence actionnelle voire interactionnelle telle qu'elle est apparue en didactique des langues ces dernières années. Car, pour avoir une chance de s'intégrer dans les programmes officiels, il nous semble que l'intercompréhension doit s'efforcer de suivre et enrichir autant que faire se peut – et dans la mesure où cela est souhaitable bien entendu – l'approche didactique que les enseignants s'efforcent de mettre en œuvre.

Nous exposerons dans un premier temps la notion de compétence interactionnelle bâtie sur l'approche du *Cadre européen commun de références pour les langues* (Conseil de l'Europe 2000) (désormais CECRL), puis nous présenterons, sur cette base théorique, une typologie des tâches fondée sur les travaux de didacticiens spécialistes du domaine pour revenir ensuite sur les types de tâches et approches de différents projets en intercompréhension. Cela nous permettra de faire ressortir la possible complémentarité des approches pour finir sur un appel à l'intégration.

1. Vers une compétence actionnelle voire interactionnelle

Une des idées centrales du CECRL, qui conçoit l'apprenant et l'utilisateur comme des « acteurs sociaux » (Conseil de l'Europe 2000 : 15), est de permettre à l'apprenant devenu usager de la langue d'agir en société en utilisant la langue apprise. Il y va ici du développement d'une compétence actionnelle chez l'apprenant fondée en partie sur une compétence de communication lorsque l'agir de la personne demande une utilisation du langage. Personnellement, nous préférons parler de l'acquisition d'une compétence inter-actionnelle, comprise comme la compétence à agir (aussi langagièrement) au sein d'interactions sociales. Pour mieux comprendre cette notion, nous reviendrons sur la définition de la compétence de communication.

Après la critique de la compétence linguistique de N. Chomsky qui, s'il a eu le mérite, dans le domaine qui nous concerne, d'attirer l'attention sur le « sujet parlant », posait cependant un locuteur-auditeur idéal et ne faisait pas de véritable place à la relation entre locuteur et auditeur ni aux conditions contextuelles de la communication, les nombreuses définitions qui ont été données de la compétence de communication ont incorporé une composante qui s'intéresse spécifiquement à la situation de communication et, avec plus ou moins d'emphase, aux partenaires de la communication et à leurs interactions. On retrouve ceci dans le modèle SPEAKING de Hymes (1974), sous le terme de « compétence sociolinguistique » chez Canale & Swain (1980), sous l'appellation « composante de maîtrise situationnelle » chez Coste (1976) ou encore « composante socioculturelle » chez Moirand (1982).

Tous ces auteurs placent cependant les différentes composantes de la compétence de communication sur un même niveau. Or, c'est sous-estimer le caractère déterminant de l'interaction dans tout processus de communication et d'action.

Jacques (2000) a largement mis en valeur le « *primum relationis* » qui, non seulement, rappelle la dimension dialogique de tout discours, mais pose la primauté de la relation en établissant que toute parole est « directement le produit de la relation qui plante les individus en qualité de co-énonciateurs [qu'e]lle est directement le produit de la relation qui effectue le sens » (Jacques 2000 : 49). Dans cette conception de la communication, les interlocuteurs « collaborent par actes de langage et confrontation épistémique, pour produire *x* comme signe de *y* » (Jacques, cité par Grillo 1997 : 63) alors que dans la perspective des actes de parole de Searle, l'émetteur produit *x* comme signe de *y* et le récepteur reçoit (théoriquement) *x* comme signe de *y*. Chez Jacques

et Grillo, seule la « dyade » des interlocuteurs est reconnue comme « sujet du dire » (Grillo 1997 : 63) et tout discours est nécessairement dialogique. Jacques avance ainsi que « c'est le 'dire avec autrui' qui précède tout sens ». Grillo définit la communication comme interaction : « dire, à propos de quelque chose, quelque chose avec quelqu'un » (Grillo 2000 : 63).

Le rôle de l'allocutaire avait déjà été largement évoqué par d'autres chercheurs, notamment par Bakhtine (1979), mais Jacques et Grillo vont plus loin, posant que les interactions sociales se retrouvent à la base de tout acte de communication.

L'aptitude à la communication est, en conséquence, définie comme suit par Grillo (2000 : 57) :

(...) à y regarder de près, l'aptitude à la communication ne se limite ni à la compétence sémiotique qui permet la formation de syntagmes signifiants, ni à la compétence sémantique assignant sens et référence aux suites de symboles, et permettant le maintien de l'unité thématique de l'échange, ni non plus à la compétence pragmatique qui assure la pertinence des interventions relativement à l'objectif de la stratégie, mais réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée. Par où il devient clair que la spécification du vouloir-dire, pour peu qu'il y aille du maintien de la relation, s'effectue elle-même sous contrainte relationnelle.

L'idée phare est le principe de « contrainte relationnelle » qui fait que toute communication est déterminée, dans toutes ses dimensions, par les interactions sociales au sein desquelles elle a lieu. Être acteur social, c'est donc agir en adéquation avec la relation dans laquelle j'utilise le langage pour produire du sens avec l'autre. A la suite de Brassac & Gregori (2000), nous appliquerons le même principe pour toute action. Ces deux auteurs estiment en effet qu'« il est nécessaire de les [les actions humaines] considérer comme des activités contextualisées dans des situations authentiques, interactionnelles. » (Brassac & Gregori 2000 : 5). Posséder une compétence actionnelle demande de poser une compétence inter-actionnelle permettant à l'apprenant d'être capable d'agir en adéquation avec les relations sociales au sein desquelles l'action a lieu.

Si l'on entend former des acteurs sociaux compétents au sens que nous venons de définir, il est important de leur proposer des tâches à réaliser au sein d'interactions sociales variées et réelles dans lesquelles non seulement

l'action, mais aussi l'intention, le vouloir-dire l'agir, dépendent de ces interactions. Dans le domaine de l'intercompréhension et, plus spécifiquement, de la réception, cela signifie que les activités de réception proposées tiennent compte de la dimension dialogique reliant le locuteur (s'il s'agit d'un texte écrit fourni aux apprenants, ce sera l'auteur du texte) et le lecteur, mais aussi des relations entre les personnes impliquées dans la tâche à réaliser. Pour prendre un exemple concret et n'en rester qu'à un niveau assez trivial, l'approche d'un texte sera différente selon que j'en connais ou non son auteur, selon ce que je sais sur celui-ci, etc., mais aussi en fonction du dialogue installé entre les personnes en charge de réaliser la tâche, dialogue qui fixe l'intention de lecture. Autrement dit, une personne lira un texte en fonction de la relation qui l'unit aux personnes avec lesquelles elle va devoir réaliser la tâche et en fonction de la tâche telle qu'elle est définie ou redéfinie par ces personnes dans le cas d'une tâche imposée de l'extérieur. Car, comme dans le monde du travail, il y a – Leplat (1997) l'a bien analysé – une différence essentielle à faire entre « tâche prescrite » pour l'agent et l'activité effective de celui-ci après redéfinition de la tâche, il y a, en situation d'enseignement/apprentissage, une distinction fondamentale à faire entre les « tâches prescrites » par l'enseignant et celles qui sont réalisées par les apprenants après avoir été redéfinies sur la base des interactions sociales entre individus interagissants.

La notion de tâche a été évoquée plusieurs fois dans les lignes qui précèdent, il est temps de l'approfondir en revenant sur la typologie proposée notamment par le CECRL et élargie par l'approche interactionnelle.

2. Approche interactionnelle et tâches

2.1 La tâche

Le CECRL (Conseil de l'Europe 2000 : 15) précise, au chapitre 2 consacré à l'approche retenue, que la perspective actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) ». La perspective actionnelle fonde ainsi sa didactique sur l'idée de tâches à réaliser. Pour qu'il y ait tâche un certain nombre de critères doivent être remplis. Le CECRL (2000 : 15) précise :

Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc

aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Plusieurs chercheurs se sont, avant même la parution du CECRL, intéressés à la notion de tâche. Nous évoquerons ici Ellis (2003) et Nunan (2001 et 2004). Le premier fixe 6 critères :

- a task is a workplan ;
- a task involves a primary focus on meaning ;
- a task involves real-world processes of language use ;
- a task can involve any of the four language skills ;
- a task engages cognitive processes ;
- a task has a clearly defined communicative outcome.

Sur la base de ces définitions données par le CECRL et Nunan et de notre réflexion sur la compétence interactionnelle, on peut représenter ainsi (cf. figure 1) la tâche, en milieu éducatif. Elle s'inscrit dans un contexte dominé essentiellement par les relations sociales et l'intention. Elle implique des acteurs sociaux qui devront agir en fonction des relations sociales spécifiques qui les unissent. Elle est guidée par une intention définie ou redéfinie par les personnes en présence. La réalisation de la tâche (à dimension langagière) sollicite la mise en œuvre stratégique de plusieurs compétences et activités langagières, elle ne vise pas l'étude de la langue ou l'utilisation massive de formes linguistiques, mais doit avoir un sens en elle-même au-delà du simple apprentissage de la langue, elle permet en outre une utilisation du langage proche de celle qui en serait faite dans la vie réelle. Finalement, elle débouche sur un produit (tangible) ou un résultat (intangibile).

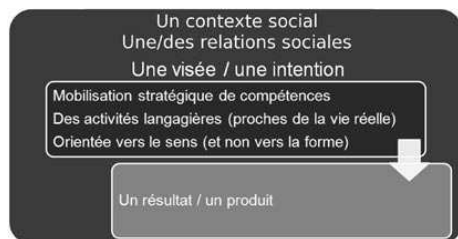


Figure 1 : Critères de tâche

2.2 Types de tâches

Le CECRL distingue essentiellement entre tâches « proches de la vie réelle », « choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe », dénommés « tâches cibles » et celles qui sont « assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants », les tâches « pédagogiques communicatives » (Conseil de l'Europe 2001 : 121). Les tâches cibles portent également le nom de « tâches de répétition ». On retrouve une répartition très semblable chez Nunan (2001 et 2004) à la différence que cet auteur inclut dans son découpage les tâches de la vie réelle qu'il exclut cependant du monde de la classe.

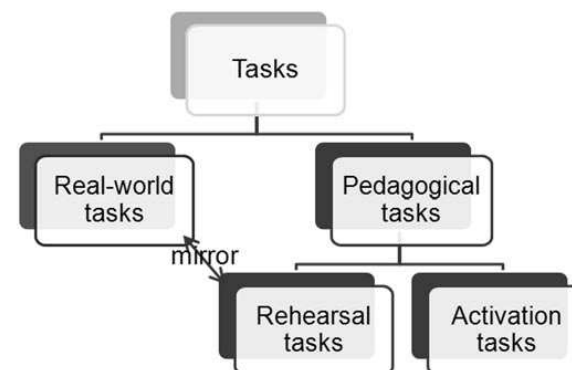


Figure 2 : Classification des tâches selon Nunan

La tâche de répétition [“rehearsal task “] permet à l'apprenant de « rehearse, in class, a communicative act they will carry out outside of the class » (Nunan 2001). Dans ce cas, il s'agit explicitement de préparer l'apprenant à devenir plus tard et ailleurs un usager de la langue. Le CECRL précise, dans la version anglaise (Council of Europe 2001 : 156), qu'elles doivent donc refléter la vie réelle (« reflecting 'real-life' use »). Cette idée de reflet se retrouve chez de nombreux auteurs travaillant dans le domaine sous quelques variantes : Nunan (2001) utilise le terme « mirror », chez Clarke & Silberstein (1977 : 51), on lit « parallel » tandis que Ellis (2003) se sert de « correspond ». La tâche d'activation de Nunan (2001) implique, tout comme la tâche pédagogique communicative du CECRL une « communicative interaction, but NOT one in which learners will be rehearsing for some out-of-class communication. Rather they are designed to activate the acquisition process ».

Il est clair en tout cas qu'il y a une séparation en termes de temps et d'espace entre l'activité de l'apprenant (les tâches pédagogiques) et celle de l'usager (les tâches de la vie réelle). L'apprenant répète pour un futur plus ou moins proche et un ailleurs situé à l'extérieur des murs de la classe, il se prépare à un avenir et à un espace dans lesquels il pourra être un usager de la langue.

Si on met en relation les différents types de tâches définis par le CECRL et Nunan, on obtient les liens suivants : la tâche d'activation ou tâche pédagogique permet de développer une « compétence communicative » (CECRL 2000 : 121), voire parfois essentiellement linguistique au sens chomskien, compétence qui pourra être réinvestie tout particulièrement dans les tâches de répétition qui visent plus l'acquisition d'une compétence d'agir social. Celles-ci finalement préparent aux tâches de la vie réelle auxquelles l'apprenant pourra être confronté en dehors de la classe. Nous ne reviendrons pas ici sur les effets négatifs que l'absence de tâches de la vie réelle au cours de l'apprentissage peut avoir. Nous avons montré à plusieurs reprises (notamment Jeanneau & Ollivier 2011, Ollivier 2010) que la présence de l'enseignant dans le réseau d'interactions sociales avait un impact important sur les productions des apprenants et plaidé en faveur de l'intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues de tâches de la vie réelle à réaliser dans des interactions sociales réelles dépassant le cadre de la classe. Dans une approche interactionnelle, il y aurait donc trois types de tâches : tâches didactiques, tâches de répétition et tâches de la vie réelle.

Nous entendons maintenant montrer comment les différentes approches proposées par différents projets intercompréhensionnistes pourraient s'intégrer pour permettre de développer une réelle compétence interactionnelle en intercompréhension.

3. Matériaux et tâches développées par les projets en intercompréhension

Nous ne passerons pas en revue les approches didactiques des grands projets intercompréhensionnistes – nous renvoyons à des résultats de recherche précédents sur lesquels nous nous appuyons ici (Greil, Ollivier, Strasser & Ferris 2011)¹ –, nous reviendrons seulement sur les types de tâches qui y sont

¹ Du fait d'erreurs dans le processus d'édition, le texte publié ne correspond pas à celui rédigé par les auteurs. Nous conseillons donc de consulter la version en ligne sur http://eurofle.files.wordpress.com/2011/12/handlungsorientierung_in_interkomprehensionsprojekten.pdf

proposées et sur le type de compétence qui est visé pour proposer un modèle didactique intégratif.

3.1 Projets à base linguistique

Plusieurs projets, tels que *EuRom4* et *EuRom5* (<http://www.eurom5.com/>) ou la série des projets *EuroCom* (<http://www.eurocom-frankfurt.de/>), visent explicitement le développement de la compréhension de l'écrit et fondent leur approche de l'intercompréhension sur la mise en œuvre de connaissances essentiellement interlinguistiques. Sur son site, *EuRom5* précise d'emblée, dans la présentation du matériel didactique, que « l'objectif principal d'EuRom5 est le développement de la compréhension écrite »². *EuroCom* se fixe le même objectif : « EuroCom online ist ein für Deutschsprachige entwickeltes Internetprogram zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen in romanischen Sprachen »³.

Que ce soit sur le site d'*EuRom5* ou celui d'*EuroCom*, les textes proposés sont de nature journalistique. Klein et Stegmann (2001 : 21-22) expliquent ce choix pour *EuroCom* en précisant qu'il permet d'utiliser la reconnaissance des schémas textuels journalistiques internationaux (« die international ähnlichen journalistischen Texterster »).

Dans tous les cas, on se trouve en présence de tâches pédagogiques visant surtout le développement d'une compétence linguistique en dehors de toute contingence situationnelle. Les tâches proposées sont largement décontextualisées : les articles ont été recopiés dans un nouveau format qui ne rappelle pas celui de leur publication originale, la lecture n'est pas replacée dans la réalisation d'une tâche proche de celles de la vie de tous les jours – on lit habituellement le journal pour s'informer, se divertir, passer le temps, pouvoir discuter ensuite avec d'autres personnes... La lecture est proposée dans l'intention d'apprendre à lire en langue étrangère en se fondant principalement sur des connaissances linguistiques.

Ces projets se sont en effet construits sur de solides descriptions interlinguistiques qui sont mises à profit pour promouvoir la lecture dans des langues qui ne sont pas parlées par les apprenants. Le projet *EuroCom* a pour base sept tamis linguistiques (Klein & Stegman 2001), l'ouvrage *EuRom5* comporte une grammaire qui présente « quelques bases élémentaires de comparaison entre les langues romanes en partant des observations faites durant

² <http://www.eurom5.com/pg/fr/materiale-fr/mat1-fr>

³ <http://www.eurocom-frankfurt.de/>, EuroComOnline, linguistic training.

les expérimentations. Elle [...] donne les informations sur le fonctionnement des langues qui favorisent l'accès à la compréhension »⁴. *EuRom5* propose, à côté d'aides stratégiques (mot vide, réécoute...) qui contribuent au développement d'une compétence réceptive, des traductions de mots dans les cinq langues cibles ainsi que des aides structurales et grammaticales.

Se limitant à des tâches pédagogiques, ces projets restent assez éloignés de la perspective actionnelle et visent principalement le développement d'une compétence linguistique au sens chomskien. Ils pourraient être considérés comme trop centrés sur le linguistique par des enseignants qui, depuis l'approche communicative, ont été sensibilisés aux différentes dimensions de la compétence de communication et doivent mettre en œuvre une approche qui vise le développement d'une compétence actionnelle, laquelle demande de tenir encore plus compte des interactions sociales dans laquelle les tâches sont réalisées et des intentions qui les sous-tendent. Ils présentent cependant un intérêt certain dans une approche intégrée car fondés sur des théories linguistiques facilitant l'accès réceptif aux langues liées génétiquement.

3.2 Projets fondés sur les tâches

D'autres projets ont choisi une approche plus proche de celle instituée par le CECRL en se fondant sur la réalisation de tâches-cibles. Parmi ces projets, nous retiendrons ici le projet *INTERCOM* (<http://www.intercomprehesion.eu>). Les apprenants sont invités à réaliser en ligne des tâches de la vie de tous les jours (se loger, préparer un plat, acheter des vêtements, préparer un voyage...). Il s'agit très clairement de tâches cibles/répétition dans lesquelles l'apprenant peut se préparer à des tâches de la vie réelle en mettant en œuvre des stratégies d'intercompréhension.

La prise en compte du contexte y est forte. L'apprenant est placé dans une situation qu'il pourrait rencontrer un jour. Il lit par exemple pour acheter les vêtements qu'il lui faut pour aller à un bal, événement social régi par des règles sociales spécifiques, ou pour se loger. Le module correspondant pour l'Autriche précise : « Vous partez en Autriche, dans une ville de province, vivre pendant six mois. Vous voulez louer un logement »⁵. Une première étape l'invite à s'interroger sur les lieux où on peut trouver des offres de location. Les documents sur lesquels les apprenants travaillent sont des documents issus

⁴ <http://www.eurom5.com/pg/fr/materiale-fr/mat4-fr>

⁵ http://www.intercomprehesion.eu/modules/intercom_new/template.php?module=4&w_langID=au&langID=fr

de la culture du pays cible, on trouve ainsi des photos d'annonces et d'affiches originales. Si l'apprenant choisit de chercher dans un journal, il doit d'abord faire une activité qui lui permet de s'orienter parmi les différentes rubriques des petites annonces. Finalement, il est amené à reconnaître les offres qui correspondent à des critères de recherche. On est clairement en présence de tâches cibles dans lesquelles l'apprenant est préparé à agir dans la société. La réception des annonces se fait avec une intention clairement définie, celle de trouver un logement approprié. Si les activités sont faites en petits groupes, elles donneront lieu à des interactions qui pourront être proches de celles que pourraient avoir des personnes cherchant ensemble un logement pour l'une d'entre elles.

Si les projets présentés au point précédent mettent en avant le développement et l'utilisation de connaissances linguistiques, un projet comme *INTERCOM* privilégie les stratégies non linguistiques et ne se fonde pas principalement sur des descriptions des langues en présence. L'approche résolument actionnelle d'un tel projet pourrait faciliter l'intégration de l'intercompréhension dans des systèmes éducatifs influencés par le CECRL, mais on pourra lui reprocher de ne pas proposer assez de travail au niveau linguistique. En outre, les interactions sociales – hors celles ayant lieu entre apprenants si le travail est proposé en groupes – sont simulées et donc faussées. L'apprenant est conscient de l'absence d'enjeu, dans sa recherche de logement par exemple. Il reste apprenant en intercompréhension, développant une compétence actionnelle dans une/des langue/s qu'il ne parle pas. Les tâches préparent l'apprenant à agir plus tard au sein de la société dans laquelle il devra se loger, se vêtir... tout en tenant compte des interactions sociales dans lesquelles ces actions se situeront. Dans un tel projet, l'apprenant n'est pas encore usager de l'intercompréhension avec les personnes avec lesquelles il interagit. Dans la plupart des cas, les échanges entre apprenants se feront en effet dans une seule langue. Certains projets proposent, eux, des tâches et une utilisation de l'intercompréhension au sein des groupes qui doivent réaliser les tâches.

3.3 Projets proposant des tâches et des interactions intercompréhensives

Galanet (<http://www.galanet.eu/>) est l'exemple prototypique de ce type de projets. Il permet de pratiquer l'intercompréhension en langues romanes dans le cadre de tâches à réaliser en ligne. L'apprenant y est donc non seulement apprenant en intercompréhension, il est aussi usager de l'intercompréhension dans ses interactions avec ses pairs. Les tâches sont de type cible / répétition,

elles reflètent (plus ou moins) des tâches de la vie réelle : la rédaction d'un dossier de presse qui demandera de consulter des ressources dans plusieurs langues romanes.

Dans un projet tel que *Galanet*, des interactions sociales sont données au sein du groupe de participants multilingue qui redéfinira – explicitement ou implicitement – la tâche à accomplir et la réalisera en fonction des interactions sociales présentes au sein du groupe et d'autres interactions sociales comme celles unissant les participants aux tuteurs par exemple⁶. Dans le cas présent, l'apprentissage se fait à travers les interactions, comme le précise Degache dans sa définition de l'intercompréhension publiée en 2009 : « une forme de communication plurilingue où chacun(e) s'efforce de comprendre la langue des autres et s'emploie à se faire comprendre dans la ou les langue(s) de la même famille qu'elle/il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues ». La tâche permet donc de se préparer à la vie de tous les jours au sein d'interactions sociales et d'acquérir des connaissances qui renforceront la compétence interactionnelle développée.

L'orientation clairement actionnelle et même interactionnelle de ce genre d'approche devrait pouvoir s'intégrer sans difficulté dans des programmes officiels qui se réfèrent au CECRL, même si on pourra lui reprocher de ne pas proposer de travail systématique sur la réception intercompréhensive. Des ressources sont certes fournies, mais pas d'activités d'apprentissage autour de ces ressources. En outre, la force d'un tel projet en fait aussi sa faiblesse. La méthodologie promue par *Galanet* demande en effet de travailler avec des personnes d'autres langues, ce qui n'est pas facile dans de très nombreux cas puisque la plupart des groupes d'apprenants – notamment dans les écoles – ne seront pas constitués d'individus locuteurs de langues différentes d'une même famille. La mise en œuvre de cette approche demande donc une certaine organisation passant par l'inscription à des sessions en ligne dont le calendrier peut ne pas toujours coïncider parfaitement avec les contraintes locales. À la date de rédaction de cet article, 2 groupes universitaires se sont inscrits pour une session à partir de février 2012, un groupe se retrouve encore seul à partir de mars 2012.

⁶ De très nombreuses études des interactions au sein de ce projet ont été réalisées par les chercheurs qui en sont à l'origine, nous renvoyons à la liste des publications du projet présente sur le site de *Galanet*. <http://www.galanet.eu/vitrine/accueil-vitrine.php#publi>

4. Pour une intégration des approches

Différentes dans leur nature, les approches des différents projets intercompréhensionnistes peuvent s'avérer complémentaires. Pour l'instant, les chercheurs des différents projets ont essentiellement travaillé au sein de ces projets sans développer d'approches transversales qui pourtant pourraient se montrer fructueuses, chaque approche pouvant être enrichie par les autres.

Nous appelons donc de nos souhaits la conception de matériel d'apprentissage de l'intercompréhension qui allierait, de façon réfléchie et systématique, des tâches didactiques visant le développement d'une compétence réceptive, des tâches actionnelles permettant d'acquérir une compétence actionnelle et des tâches qui permettraient une pratique de l'intercompréhension au sein d'interactions sociales impliquant des échanges multilingues, le tout avec pour but le développement d'une compétence interactionnelle forte.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BRASSAC, C. & GREGORI, N. (2000). Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique. *Studia Romanica Posnaniensia*, 25/26. 55-66.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1. 1-47.
- CAPUCHO, F. (2011). Cooperating And Innovating – Redinter, Working Together For The Implementation Of Intercomprehension Methodologies. In : Pixel, Conference proceedings of the 1st edition of "The Future of Education" Conference.
- Dernière consultation le 09/12/2012 sur http://www.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL31-Capucho.pdf
- CLARKE, M. A. & SILBERSTEIN, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning* 27 (1). 48-65.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Cadre européen commun de références pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (1976). Décrire et enseigner une compétence de communication: remarques sur quelques solutions de continuité. In : E. Roulet & H. Holec (Eds.), *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*, actes du colloque de la C.I.L.A., mars 1976, Bulletin C.I.L.A., n°24. (pp. 18-44). Université de Neuchâtel.

- DEGACHE, C. (2009). Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolutions du concept. In : M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Vela H. (Eds.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro : Oficina Digital. Dernière consultation le 09/12/2011 sur http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Degache2009_ss_press.pdf
- DESSUS, P. & SYLVESTRE, E. (2003). Transposition d'une tâche en activité. Résonances, janvier 2003. 8-9. Dernière consultation le 09/12/2011 sur <http://webu2.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/reson03.PDF>
- ELLIS, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GREIL, T., OLLIVIER, C., STRASSER, M. & FERRIS, C. (2011). Handlungsorientierung in Interkomprehensionsprojekten. In : F.-J. Meißner, F. Capucho, C. Degache, A. Martins, D. Spita & M. Tost (Eds.), *Intercomprehension. Learning, teaching, research*. (pp. 254-266). Tübingen : Narr, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
- GRILLO, E. (1997). *La philosophie du langage*. Paris : Seuil.
- GRILLO, E. (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien : Peter Lang, Publications Universitaires Européennes.
- HYMES, D. (1974) [1989]. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- JACQUES, F. (2000). *Écrits anthropologiques: philosophie de l'esprit et cognition*. Paris : L'Harmattan.
- JEANNEAU, C. & OLLIVIER, C. (2011). Des limites du forum pédagogique. In : E. Yasri-Labrique (Eds.), *Les forums de discussion : agoras du XXIe siècle? Théories, enjeux et pratiques discursives* (pp. 155-170). Paris : L'Harmattan, Langue et Parole.
- KLEIN, H.G. & STEGMAN, T.D. (2001). *EurocomRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen : Shaker Verlag.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : P.U.F.
- MOIRAND S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- NUNAN, D. (2001). *Aspects of Task-Based Syllabus Design*. Hong-Kong : The English Centre, University of Hong Kong. Dernière consultation le 09/12/2011 sur <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesign.html>
- NUNAN, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OLLIVIER, C. (2010). Impacts négatifs de la présence de l'enseignant dans les tâches. Vers une approche interactionnelle et des tâches de la vie réelle. In : A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (Eds.), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. (CD) Dernière consultation le 09/12/2011 sur <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/49/50/54/PDF/Ollivier.pdf>
- REISNER, C. (2012, à paraître). Zur implementation von Interkomprehensionsunterricht im Saarland. Ein Beispiel für Wissenstransfer zwischen Universität und schule. *Intercompreensão-Redinter*, n°4.